

Вестник Брестского государственного технического университета. №6. 2014

LYASHUK D.A. Involving of system analysis into the architectural practice

This article discusses involving of informational modeling and system analysis into the architectural practice as a way out of the crisis situation in the Belarusian architecture and urban planning. The need of perception of the architectural environment as a complex integrated evolving system is declared. Start of spontaneous creating of an information model of the architectural environment is revealed.

УДК 806.0(0.75)

Новик Д.В., Гайдук И.И., Исаенко А.И.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ИНТЕГРАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

Введение. Современное обучение является интегративным процессом. Оно использует все разнообразие новых технологий синтеза и передачи необходимых знаний. В этом плане самостоятельная работа является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой. Усиление роли самостоятельной работы студентов означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в вузе, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

Возможны два основных направления построения учебного процесса на основе самостоятельной работы студентов:

первое направление – это увеличение роли самостоятельной работы в процессе аудиторных занятий; второе – повышение активности студентов по всем направлениям самостоятельной работы во внеаудиторное время.

Основная задача организации самостоятельной работы студентов (СРС) заключается в создании психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы. Цель СРС – научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию.

При изучении каждой дисциплины организация самостоятельной работы должна представлять единство трех взаимосвязанных форм:

1. Внеаудиторная самостоятельная работа.
2. Аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя.
3. Творческая, в том числе, научно-исследовательская работа.

Чтобы развить положительное отношение студентов к внеаудиторной СР, следует на каждом ее этапе разъяснять цели работы, контролировать понимание этих целей студентами, постепенно формировать у них умение самостоятельной постановки задачи и выбора цели.

Вопросы эффективности использования интегративной технологии при обучении аудированию. Рассмотрим, какое место отводится аудированию как одному из путей получения учебных сведений во внеаудиторное время в режиме самостоятельной работы.

Обучению аудированию в методике преподавания иностранных языков придавалось большое значение, так как восприятие иноязычной речи на слух – процесс сложный, требующий от обучаемого максимального внимания, а от преподавателя – последовательной подготовки к развитию этого вида речевой деятельности. Поэтому необходима методически правильная организация процесса обучения аудированию, а значит, перед методикой обучения иностранным

языкам стоит задача правильно организовать и спланировать данный процесс, чтобы уровень сформированности аудитивных навыков студентов отвечал запросам современного общества.

Аудирование тесно связано с другими ВРД: аудирование и чтение направлены на восприятие и смысловую переработку информации, и этим объясняется общность речевых механизмов, обслуживающих рецептивные ВРД. Аудирование и говорение представляют собой две стороны единого явления, называемого устной речью.

Тем не менее, необходимость обучения аудированию как отдельному, самостоятельному ВРД обусловлена следующими факторами:

- 1) через слух поступают образцы иноязычной речи, которые, являясь эталонами, закладываются в долговременную память, где и хранятся;
- 2) слухоречевые образы входят во все ВРД и, соответственно, нельзя научить другим ВРД без развития слухового анализатора;
- 3) у слушателя развивается слуховой контроль, который входит во все ВРД, т.е. человек, когда говорит/пишет или читает, контролирует себя через слух;
- 4) развивается слуховая память, без которой невозможна успешная учебная деятельность, в частности, овладение иностранным языком.

Аудирование происходит по 3 этапам:

- 1) мотивационно – побудительный (мотив и цель);
- 2) аналитико – синтетический (восприятие и переработка текста);
- 3) исполнительный (понимание) [1].

Важным представляется различение коммуникативного аудирования как ВРД и учебного аудирования. В процессе учебного аудирования происходит формирование речевого слуха и навыков узнавания лексико – грамматического материала и умений понимания и оценки прослушанного. Коммуникативное аудирование является целью обучения и представляет собой сложное речевое умение понимать речь на слух при ее одноразовом воспроизведении [2].

Учебное аудирование – выступает в качестве средства обучения, служит способом введения языкового материала, создания прочных слуховых образов языковых единиц, составляет предпосылку для овладения устной речью, становления и развития коммуникативных умений аудирования.

Учебное аудирование допускает многократное (при самостоятельной работе) и 2-кратное (при аудиторной работе) прослушивание одного и того же материала. Повторное прослушивание обеспечивает более полное и точное понимание аудиотекста, а также лучшее запоминание его содержания и языковой формы, особенно в том случае, когда прослушанный текст используется для последующего пересказа, устного обсуждения или письменного изложения.

В зависимости от способа и характера работы с текстом для прослушивания в учебном аудировании выделяют:

Новик Диана Владимировна, доцент кафедры иностранных языков по техническим специальностям Брестского государственного технического университета, кандидат филологических наук.

Гайдук Ирина Ивановна, старший преподаватель кафедры иностранных языков по техническим специальностям Брестского государственного технического университета.

Исаенко Алла Ивановна, старший преподаватель кафедры иностранных языков по техническим специальностям Брестского государственного технического университета.

Беларусь, БрГТУ, 224017, г. Брест, ул. Московская, 267.

- интенсивное;
- экстенсивное аудирование.

Коммуникативное аудирование – рецептивный ВРД, нацеленный на восприятие и понимание устной речи на слух при ее однократном прослушивании. В зарубежной и отечественной методике принято выделять виды коммуникативного аудирования в зависимости от коммуникативной установки (учебного задания) и соотношения с экспрессивной устной речью.

В зависимости от коммуникативной установки, ориентирующей на то, какой должна быть широта и глубина понимания, выделяются:

- аудирование с пониманием основного содержания;
- аудирование с полным пониманием;
- аудирование с выборочным извлечением информации;
- аудирование с критической оценкой.

В зависимости от соотношения с экспрессивной устной речью и ее формой, воспринимаемой на слух, выделяются следующие виды аудирования:

- аудирование как компонент устно – речевого общения;
- восприятие на слух и понимание диалога или полилога;
- восприятие на слух и понимание монологической речи.

Эти три вида аудирования различаются и по характеру ситуации, в которой протекает рецептивная речевая деятельность. В зависимости от ситуации разнообразны и роли слушающего, которые накладывают ограничения на его речевое поведение (право вступить в разговор, прервать говорящего, переспросить, уточнить) и тем определяют трудности восприятия речи на слух.

Технология обучения аудированию.

Действия преподавателя:

1. Определение конкретной задачи по обучению аудированию (самое главное здесь – выяснить, является ли аудирование в данном конкретном случае целью обучения или средством обучения другому ВРД, т.е. коммуникативное или учебное аудирование).
2. Отбор или составление текста для аудирования с учетом требований программы, конкретных условий обучения (самое главное условие – уровень владения языком студентами) и интересов студентов.
3. Анализ возможных трудностей (лингвистических/языковых, содержательных) данного текста.
4. Определение условий предъявления текста (с помощью ТСО или непосредственно, с голоса учителя или незнакомого голоса, по развернутым опорам или без опор).
5. Определение подготовительной работы на предтекстовом этапе с учетом выделенных трудностей.
6. Формулирование установки перед прослушиванием и определение количества прослушиваний/ предъявлений текста (одно – или двухразовое, что зависит от цели, поставленной преподавателем: является аудирование целью или средством обучения. Здесь считаем необходимым отметить, что на старшем этапе обучения установка должна нацеливать студентов на понимание смысла, а не фактов из текста). Итак, исходя из вышеизложенного, формулированию установки необходимо уделить особое внимание, так как успешность понимания текста студентами во многом зависит от нее.
7. Определение способов контроля понимания текста: использование речевых или неречевых способов контроля. Обучение аудированию осуществляется по 3 этапам:
 - предтекстовой;
 - текстовой;
 - послетекстовой.

На предтекстовом этапе можно выделить наиболее значимые моменты: снятие трудностей и предъявление установки. В случае если аудирование выступает как цель обучения другому виду речевой деятельности, чаще всего – говорению, то эти моменты являются обязательными.

Текстовый этап – предъявление текста:

Если цель данного этапа занятия – только развитие умений аудирования, т.е. аудирование выступает здесь как цель обучения, то текст

прослушивается студентами только один раз, без снятых трудностей и после прослушивания текста проводится контроль его понимания.

Если организуется подробное обсуждение текста и одновременно развиваются умения говорения, т.е., как указывалось выше, аудирование является средством обучения другому ВРД, то текст предъявляется студентам дважды, при этом перед вторым прослушиванием необходимо обязательно сменить установку.

Интересной представляется точка зрения зарубежных методистов на возможное количество прослушиваний /предъявлений текста: считается, что текст может предъявляться более 2-х раз, столько, сколько необходимо – 3 или даже 4. Такое возможно, если текст достаточно большой по объему или весьма труден. Мне наиболее близка традиционная позиция методистов: большой по объему текст можно разделить на несколько частей и, соответственно, работать по частям, а уровень текста должен соответствовать уровню владения языком студентами, кроме того текст может быть адаптирован.

Текст может представлять собой сообщение, описание в познавательных целях, интересный связный рассказ, шутку, загадку, тематическое сообщение, инструкцию к каким-либо действиям.

И последнее замечание по поводу предъявления текста касается установки. Установку можно давать общую для всех студентов, можно варьировать по вариантам, можно, учитывая дифференцированный подход, давать различные установки разным студентам в зависимости от их уровня владения иностранным языком.

Конечно же, все это требует индивидуального, дифференцированного, а проще сказать, – творческого подхода преподавателя.

Послетекстовый этап – контроль понимания прослушанного текста.

Все способы контроля, как правило, можно разделить на 2 большие группы: речевые и неречевые. Приведем примеры:

Неречевые способы контроля:

- тестирование;
- нарисуйте, составьте таблицу, схему в соответствии с содержанием текста;
- переставьте пункты плана в нужной последовательности;
- догадайтесь, о ком /чем текст;
- выберите (из нескольких предложенных) заголовки к тексту;
- расположите глаголы в последовательности, отражающей развитие основных событий в тексте.

Как видно из вышепредложенных неречевых способов контроля, почти половина из них может быть использована на начальном этапе обучения, однако и для среднего и старшего этапов также можно выбрать и успешно использовать неречевые способы контроля.

Речевые способы:

- ответьте на вопросы;
- прослушайте и повторите только те предложения, которые соответствуют содержанию текста;
- согласитесь или возразите;
- придумайте заглавие к тексту;
- составьте план;
- закончите предложения;
- в чем разница между только что прослушанным и ранее прочитанным текстами;
- в чем разница между двумя прослушанными микросхемами;
- запишите ключевые слова для пересказа;
- сравните содержание текста с фактами из собственной жизни;
- сделайте вывод;
- дополните содержание текста другими известными вам фактами;
- найдите фразу, не подходящую по смыслу;
- расположите предложения в логической последовательности;
- что было до..., что произошло впоследствии;
- придумайте свой вариант завершения текста;
- сделайте выборки из прослушанного: что, где, когда, кто, какой, что делал ? и т.п.;
- понравился или нет, почему, хорошо это или нет, почему?;
- объясните, докажите, почему, как, зачем ? и т.п.;
- пересказ текста.

Вся работа с аудиотекстом состоит из трех этапов: предтекстового, текстового и послетекстового.

Основное содержание предтекстового этапа: снятие языковых трудностей аудиотекста (контроль понимания наиболее трудных предложений текста, анализ значений отдельных фраз), тренировочные упражнения на базе текста, введение и первичное закрепление новых слов, толкование употребления в тексте лексических единиц и грамматических явлений, аудирование изолированных фрагментов текста.

Предтекстовая ориентировка на восприятие речи на слух состоит в постановке предтекстовых вопросов, предложении озаглавить текст, в задании подтвердить или опровергнуть предлагаемые преподавателем утверждения, выбрать из ряда данных правильные, приблизительные или неверные утверждения, выбрать правильный вариант ответа на вопрос, воспроизвести контексты с ключевыми словами и т.д.

Текстовый этап включает прослушивание всего текста и поочередно отдельных абзацев, смысловых блоков, разработку смысловых блоков текста. Студентам предлагаются следующие виды работы:

1. Подбор к абзацу заглавия.
2. Воспроизведение контекста ключевого слова.
3. Перефразирование.
4. Ответы на вопросы.
5. Нахождение с опорой на русский эквивалент иноязычных фрагментов текста.
6. Повторное прослушивание текста или его фрагментов.
7. Анализ употребления языковых средств.
8. Вычленение отдельных фраз по определённому признаку.
9. Послетекстовый этап включает следующие виды работы:
10. Вопросно - ответную работу.
11. Составление плана пересказа.
12. Пословный, сжатый, дифференцированный, ориентированный пересказ.
13. Комментарий к содержанию и языковому оформлению текста.
14. Расширение и продолжение текста студентами.
15. Составление рассказа по аналогии.
16. Составление ситуации к тексту.
17. Подготовка монологических высказываний по теме текста.
18. Составление диалога по теме текста.
19. Описание картинок, иллюстрирующих содержание прослушанного текста.
20. Постепенное и полное переключение на другие виды речевой деятельности (чтение, письмо, говорение) [3].

В работе с аудиотекстом динамично сочетаются собственно лингвистические и нелингвистические формы работы. Выполнение ряда заданий может быть вынесено в живое учебное общение преподавателя и студентов.

Работа с аудиотекстом с применением лингвистической системы позволяет достаточно полно и эффективно управлять процессом понимания связной иноязычной речи на слух всеми обучаемыми, что в значительной мере интенсифицирует обучение аудированию как виду речевой деятельности.

Внеаудиторное аудирование в режиме самостоятельной работы на примере текстов:

1. "Wie wird das Internet genutzt?" (В рамках модуля профессионального общения для студентов специальностей ФЭИС при прохождении темы "Рынок услуг Интернет")
2. "Buying a new car." (для студентов специальностей ТЭА и АБС)
3. Choosing a career." (для студентов всех специальностей при прохождении тем "Новый этап в моей жизни" или "Моя специальность" в рамках модуля социального общения)

Заключение. Пример интегрированного теста

Text zum Hörverstehen

Wie wird das Internet genutzt?

- I. Wer erst einmal die Vorteile der elektronischen Post (E-Mail) kennen gelernt hat, der nutzt sie dann auch täglich. In den Vereinigten Staaten lesen die Angestellten in den Büros mehr E-Mails, als sie telefonieren. Erbring und sein US-amerikanischer Kollege Norman H. Nie sehen da eine deutliche Gefahr der sozialen Isolierung, besonders der Vielnutzer.

II. Erbring ist vor allem der Frage nachgegangen, was den Kontakt per E-Mail so attraktiv macht. Jeder zweite deutsche Internetnutzer empfindet es beispielsweise als Vorteil, dass man per elektronische Post ohne großen Zeitaufwand Kontakt herstellen und damit auch mehrere Personen gleichzeitig erreichen kann. Und zwei Drittel sehen es positiv, dass es per E-Mail viel leichter ist, jemandem etwas Unangenehmes mitzuteilen. „Dagegen ist nichts einzuwenden“, so Erbring. Die Quantität der Kommunikation nimmt zu, die Qualität jedoch ab.

III. Der deutsch-amerikanische Vergleich macht viele Ähnlichkeiten und wenig Abweichungen zwischen dem Nutzungsverhalten in beiden Ländern aus. Die US-Amerikaner nutzen das Internet häufiger als die Deutschen. 26 Prozent der Deutschen sind mehr als fünf Stunden in der Woche im Internet-, bei den US-Amerikanern sind dies 35 Prozent. Die Frage, was dieser Zeit geopfert wird, beantworten US-Amerikaner und Deutsche ähnlich. 41 Prozent der deutschen Internetnutzer verbringen weniger Zeit mit Fernsehen, 33 Prozent opfern ihren Schlaf und 20 Prozent reduzieren die Zeit für Zeitungslesen und Telefonieren.

IV. Jeder zweite deutsche Internetnutzer erledigt seine Bankgeschäfte inzwischen auch im Internet. Bei den Amerikanern sind es gerade einmal zwölf Prozent. Das Einkaufen im Internet nutzt in beiden Ländern etwa jeder dritte Nutzer. „Die meisten informieren sich im Internet und gehen dann in die Geschäfte und kaufen da“, so Norman Nie.

I. Hören Sie den Text "Wie wird das Internet genutzt?"

II. Wählen Sie die Sätze sinngemäß aus dem Zusammenhang des Textes.

1. Wovon handelt der Text?

a) Von der Benachteiligung der Familien in den USA und in Deutschland durch die Internetnutzung.

b) Von Ähnlichkeiten und Unterschieden bei der Internetnutzung in Deutschland und den USA.

c) Von den Vorteilen der Internetnutzung in Deutschland.

d) Von der sozialen Isolierung der Internetnutzer.

2. Warum wurde die elektronische Post so beliebt?

a) Man kann mit der Universität in Kalifornien in Kontakt bleiben.

b) Ein Wissenschaftler aus Deutschland und ein Wissenschaftler aus den USA korrespondieren per E-Mail.

c) Man kann schnell zu vielen Personen Kontakt herstellen und ihn gleichzeitig halten.

d) Die Berliner Sozialwissenschaftler erledigen damit ihre Bankgeschäfte.

III. Wo gibt es Unterschiede zwischen den deutschen und amerikanischen Internetnutzern?

a) Die Amerikaner erledigen öfter als die Deutschen Bankgeschäfte per Internet.

b) Die Amerikaner kaufen im Internet weniger als die Deutschen.

c) Die Amerikaner lesen mehr Zeitungen im Internet als die Deutschen.

d) Die Amerikaner verbringen mehr Zeit im Internet als die Deutschen.

IV. Ergänzen Sie die Sätze.

I. Der deutsch-amerikanische Vergleich zeigt, dass ...

a) sich das Verhalten der beiden Nationen im Internet stark unterscheidet.

b) die Zahl der Internetnutzer in den USA stärker zunimmt als in Deutschland.

c) es kaum Unterschiede in der Internetnutzung in beiden Ländern gibt.

d) die Deutschen öfter im Internet einkaufen als die US-Amerikaner.

II. Erbring meint, dass...

a) E-Mails die zwischenmenschlichen Kontakte ausbauen.

b) Die Qualität der Kommunikation zunimmt.

c) Per E-Mails nur wenige Personen erreicht werden können.

d) Per E-Mail viel leichter etwas Unangenehmes mitgeteilt wird.

V. Beantworten Sie folgende Fragen schriftlich.

1. Wie ist das Internet in den USA und in Deutschland verbreitet?

2. Gibt es einen gravierenden Unterschied im Umgang mit den neuen Medien?
3. Wie wird das Internet genutzt?

СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Колчина, А.И. Принципы обучения аудированию через систему / А.И. Колчина // Лингвистика и методика обучения иностранным

языкам: сборник научных трудов. - СПб: Изд. - во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. - 46 с. - Выпуск 2.

2. Борулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования / М.Н. Борулова. - М.: Совершенство, 1998. - 119 с.
3. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. - М.: АРКТИ, 2004. - 215 с.

Материал поступил в редакцию 16.10.14

NOVIK D.V., HAIDUK I.I., ISAENKO A.I. The effective use of integrative and traditional technologies in independent work of students in audioteaching

The article presents main problems of integrative and traditional technologies in independent lecture-room and extra room work of students in audioteaching. The authors give the main principles of audioteaching within the traditional way of work and with the help of integrative technologies. Authors give example of the test for audioteaching.

УДК 808.2 (072.2)

Писарук Г.В.

РАБОТА С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: НОВЫЕ ПРИЁМЫ

Как известно, исследование текста как языковой и речевой данности, в которой реализуется весь потенциал изучаемых языковых единиц, сегодня выдвигается на первый план как в лингвистике, так и в лингводидактике. На уроках русского языка школьники учатся проникать в смысл текста через его языковую ткань, замечать, как язык служит выражению мысли, что, несомненно, является ступенькой в достижении главной цели – в обучении учащихся свободно владеть языком в устной и письменной форме.

За несколько десятилетий работы с текстом у учителей-практиков уже сложилась определенная система работы с текстом. Текст изучается в каждом классе как лингвистическая единица, то есть как структурное и смысловое единство, обладающее рядом внутренних и внешних признаков. Текст является иллюстративным материалом не только для анализа грамматических характеристик изучаемой языковой единицы, но и для анализа соотношения её формы и значения, потенциального и реализованного в тексте, а также для исследования текстообразующей функции языковых средств. Текст является и дидактическим материалом для работы по развитию речи учащихся: готовые тексты школьники пересказывают, распространяют, дополняют, анализируют, а также создают свои с заданными учителем или избранными самостоятельно параметрами – в определённых типах, стилях речи и жанрах.

Между тем в последние годы появились и новые, заслуживающие внимания приёмы работы с текстом, дающие учителю возможность на основе текста вести более широкую работу по формированию языковой личности учащегося и его коммуникативных способностей.

Представим только два новых приёма, не только давая им краткое описание, но и демонстрируя их возможности.

Работа с модельным текстом. Не секрет, что при всех стараниях учёных-методистов, составляющих программы и учебники в русле современных требований, и учителей-практиков, реализующих эти программы на уроках русского языка, далеко не каждый выпускник средней школы представляет русский язык как систему – единство множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определённую целостность.

На наш взгляд, системность языка может быть осмыслена учащимися, если в старшем звене школы усилить внимание к тексту как дидактическому материалу – грамотно использовать его на уроках в качестве средства обучения. Мы предлагаем работать над приведением в систему фрагментарных знаний по русскому языку у учащихся старших классов с использованием одного текста, который можно условно назвать «модельный» – от лат. *modele* в значении «воспроизведение или схема чего-либо, обычно в уменьшенном виде». Таким образом, модельный текст – это небольшой текст, который может быть использован многократно: при углублённом повторении

практически всех тем по русскому языку – от фонетики до синтаксиса, что позволит учащимся в одном и том же языковом материале увидеть явления разных уровней языковой системы (увидеть большое в малом).

В качестве модельного текста мы предлагаем рассказ В.Вересаева «Мать». Небольшой по объёму, малоизвестный рассказ В.Вересаева привлёк наше внимание по разным причинам. Во-первых, рассказ, в основе которого – библейский сюжет, имеет глубокий смысл: он побуждает читателей задуматься о таких значимых в нашей жизни явлениях, как искусство и его воздействие на личность, как вера и дорога к вере, которая у каждого человека своя. Во-вторых, рассказ интересен с лингвистической точки зрения: лексическое и грамматическое богатство языка В.Вересаева, образность и выразительность его слога являются показателем величайших возможностей русского языка. Наконец, рассказ имеет огромный методический потенциал: он может быть использован при изучении практически любой темы по русскому языку в школе, а также стать материалом для работы по развитию связной речи учащихся. В целом же рассказ имеет огромный обучающий и воспитательный потенциал и может стать средством развития интеллектуальной, эмоциональной, эстетической, нравственной сферы личности учащихся.

Модельный текст печатается на плотной бумаге, поскольку предполагается его многократное использование. Предложения в тексте пронумерованы, что позволяет учащимся быстро находить нужное слово или предложение. Для удобства в работе с модельным текстом для работы на уроке получает каждый ученик.

Работа с модельным текстом начинается с анализа основных **текстовых позиций**:

А) формулировки темы (изменения в мирозерцании героя, которые проявились в результате соприкосновения с великим произведением искусства – «Сикстинской Мадонной» Рафаэля Санти) и основной мысли (картина Рафаэля «Сикстинская Мадонна» имеет сверхъестественную силу – вызывает *светлую, поднимающую душу радость ... – радость и гордость за человечество, которое сумело воплотить и вознести на высоту такое материнство*);

Б) аргументированного доказательства проявленности функционально-смысловых типов речи: в рассказе переплетены различные типы речи, однако доминирует повествование – так оформляется сюжетная линия произведения: события описываются в определённой последовательности; между тем текст рассказа – это не чистое повествование: чтобы читающий правильно понял сюжетный план, вводятся описательные фрагменты места действия, лиц, предметов, а чтобы донести меняющееся мироощущение героя, введены элементы рассуждения;

В) характеристики стилистической и жанровой принадлежности

Писарук Г.В., доцент кафедры славянских языков Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Беларусь, г. Брест, БрГУ, 224600, бульвар Космонавтов, 21.

Гуманитарные науки